

Cigány-magyar együttélési gyakorlatok a romániai Szilágyság nevelési-oktatási intézményeiben (Hadadnásd, Tasnád)

© Szerepi Sándor

**Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar,
Hajdúböszörmény
szerepis@ped.unideb.hu**

A tanulmány előzménye, inspirációja két forrásból táplálkozik. Az indirekt forrást azok a HURO pályázatok jelentik, melyek 2009 és 2011 között adtak számunkra¹ lehetőséget a romániai határ menti megyékben (Partium) az antropológiai és pedagógiai kutatásra. Ezek a román-magyar közös pályázatok azt tűzték ki célul, hogy a határ túlsó oldalán élők mindennapjainak megfigyelésével, az abba való bekapcsolódás esélyével hű képet kapjunk a az inter-, és multietnikus közegben élők helyzetéről, kulturális jellemzőikről, még élő hagyományaikról, társadalmi szerkezetükről.

Vizsgálódásainkat mindig két helyszínen végeztük: egyrészt a kulturális antropológia fegyvertárát vetettük be a települések társadalmi és kulturális mélyszerkezetének megismeréséhez és feltárásához, másrészt a falusi, kisvárosi óvodákban végeztünk pedagógiai tevékenységet. Ez utóbbi kiegészítette, árnyalta az antropológiai vizsgálódások eredményeit, illetve lehetőséget adott óvodapedagógus hallgatónk számára, hogy egy kulturálisan és sokszor nyelvileg is eltérő közegben, más jogszabályi háttérrel is kipróbálhassák eddig megszerzett szakmai tudásukat, és megtapasztalják az interkulturális társadalmak legfőbb sajátosságait döntően magyar-román, magyar-cigány, illetve magyar-német viszonylatban.

Tanulmányomban ismertetett kutatásaink a Nemzeti Tehetség Program által finanszírozott pályázatok segítségével valósultak meg: Multietnikus kapcsolatok Hadadon – NTP FTNYT 12 (2012), illetve Etnikai együttélés és közösségszerveződés pedagógiai tapasztalatai a többnemzetiségű Tasnádon NTP-TSZT-MPA-12 (2013).

A települések sajátosságai, nevelési-oktatási intézményei

Hadadnásd a romániai Szatmár megye déli részén helyezkedik el, nem messze a megyehatártól (Szilágyság megye). Ezt a térséget történetileg a Partiumhoz soroljuk, vagyis szigorúan véve még nem Erdély része. A település meglehetősen távol fekszik mind az gazdasági, mind a közigazgatási központoktól, nem is beszélve a megyeszékhely Szatmárnémeti városától. Tasnád városa közigazgatási szempontból szintén a mai Szatmár megye területén fekszik, de hagyományosan a szatmári és szilágysági vidék határterületén fekszik, inkább az utóbbi jegyeit magán viselve.

Az érintett települések adottságai jellemzően nem kényeztették el az itt élőket. A földművelés számára egyáltalán nem ideális talajminőség miatt az agrárium jelenléte lényegében csak a legeltető állattartás területén figyelhető meg. Bányászható ásványkincsekben sem bővelkedik a terület, s az ipari fejlesztések sem igen találtak meg ezt a vidéket. Azonban a turisztika² illetve az idényhez kötött vadászat az utóbbi

¹ A DE GYFK és a ME BTK Kulturális Antropológiai Intézetének oktatói

² Hadadnásd vidéke a vadászatnak kedvez, Tasnádon pedig termál vizű gyógyfürdő működik.

időkben némileg fejlődésnek indult. Ám ennek minőségi és mennyiségi ugrásához még hiányoznak a feltételek (kiszolgáló infrastruktúra, közúthálózat, attitűd).

Hadadnásd lakosságának jelentős része vagy állattartással foglalkozik, vagy a közeli nagyobb településeken vállal munkát, s egy jelentős hányad munkanélküliként tölti mindennapjait. Hátrányos helyzetét tovább árnyalja, hogy a falu kb. 900 fős lakosságának egyharmada roma/cigány származású, akik a településen kívül elhelyezkedő telepen élnek. A falut a cigányteleppel egy fél kilométer hosszú földút köti össze. A roma közösség tehát „hagyományos” módon szegregáltan él, azonban ugyanúgy használja a község közintézményeit (melyek a település központjában helyezkednek el), mint a többségi társadalom tagjai. Ezek közé tartozik természetesen az óvoda és az iskola is.

Az általános iskola nyolc évfolyamban, évfolyamonként egy osztállyal, míg az óvoda összesen két csoporttal működik. Mind az iskolára, mind az óvodára jellemző, hogy a roma gyermekek aránya a teljes lakossághoz képest jelentősen felülreprezentált. Az óvodát tekintve ez nagyjából 50 százalékos arányt jelent. Azonban az iskolától eltérően, az óvodai nevelésben résztvevő, azaz beiratkozott roma, cigány gyermekek egy része nem jár rendszeresen. A hideg beálltával jelentősen csökken óvodalátogatási aktivitásuk.

A település cigány közösségére jellemző, hogy anyanyelvként az oláh cigány nyelv helyi változatát beszélik. Tehát az a sajátos helyzet figyelhető meg, hogy egy romániai kis faluban a magyar anyanyelvű kisebbség kisebbségeként él egy néhány száz fős roma csoport, amelynek nyelvi szocializációja az óvodába kerülésig kizárólag cigány nyelven történik, míg a magyar gyerekeké kizárólag magyarul. (A magyar gyerekek is csak később, iskolai évek alatt sajátítják el az állam hivatalos nyelvét, a románt.)

Tasnád kisváros méretű település kb. 8500 lakossal. Az etnikai arányok a hivatalos statisztika alapján a következő képet mutatják: román (51%), magyar (36%), cigány (12%), német (1%). A négy etnikum együttélésére mutat a település határán a többnyelvű városnévtábla is: Täşnad, Tasnád, Trsetenburg. Megfigyeléseink szerint, illetve a városban élő narratívák alapján a négy etnikum meglehetősen nagy társadalmi távolságban él egymástól.

A tasnádi cigányság ellentétben a hadadnásdival, már gyakorlatilag nyelvét vesztett populáció, az óvodába, iskolába kerülő gyerekek a magyart beszélik anyanyelvként. Viszont a fizikai elkülönülés ebben az esetben is konkrét formát ölt: domináns módon a település délkeleti részén található cigánytelepre korlátozódik a roma családok lakóhelye. Ennek a lakókörzetnek a határán található az ún. „cigányóvoda”, amelyben nevéhez híven kizárólag roma gyerek nevelődnek.

A városban egy általános iskola működik 4 épületben, kb. 900 diákkal. Kutatásunk ideje alatt egy a város központjában található alsó tagozatos épületben tartózkodtunk. A diákok nagyjából fele roma származású. A származást a gyerekekről adatlapjukon, hasonlóan a vallási felekezetükhöz minden esetben megjelenítik.

A román közoktatási rendszer 2012-ben egy új elemmel bővült: az előkészítő osztály intézményével. A rendszer áttekintő ábrája:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
bölcsőde creşa			óvoda grădiniţă			általános şcoala primară				iskola şcoala gimnazială			

előkészítő osztály (clasa pregătitoare) - egy évfolyam

Mint látható: az óvodában töltött három év után van lehetőség arra, hogy azon gyerekek számára, akik még nem minősülnek iskolaérettnek, ebbe az előkészítő, vagy felzárkóztató osztályba kerülhessenek, ahol – legalábbis elméletileg – az óvodai élethez hasonló, de az iskolai életre felkészítő oktatásban részesüljenek. Ez a rendszer-elem még csupán második életévét éli, ezért lényegében hiányoznak a hatás-, illetve hatékonyságvizsgálatok e tekintetben. Így informális tapasztalatok mentén tudtunk csak benyomásokat gyűjteni.

A kutatások körülményei, folyamata

A kutatómunkánk terep-rendszere:

	cigánytelep	óvoda	iskola
Hadadnásd (és Hadad)	3 oktató, 5 hallgató	2+1 oktató, 6 hallgató	-
Tasnád	3 oktató, 5 hallgató	1 oktató, 6 hallgató	2 oktató, 14 hallgató

Hadadnásd

A kollégák közül ketten négy óvodapedagógus hallgatónk részvételével a hadadnásdi óvodában végeztünk³ pedagógiai szakmai munkát. Megérkezésünk előtt, még a tervezési, előkészületi munkálatok során kitűztük tevékenységünk célját: *óvodapedagógiai gyakorlat végzése eltérő szocializációs, és részben eltérő nyelvi és kulturális közegben – a tapasztalatok feldolgozásával*. Azonban a terepre érkezve szembesültünk egy olyan váratlan körülménnyel, ami megtartva eredeti célunkat egy új, más irányú vizsgálódási cél megfogalmazását inspirálta bennünk: *sajátos nyelvi inkompetencia, s az ebből következő szocializációs sajátosságok megfigyelése roma-magyar interkulturális közegben*.

Az óvoda mindkét csoportja vegyes életkorú gyermekek nevelését, fejlesztését látja el, kizárólag magyar nyelven. Csoportonként egy-egy óvodapedagógus végzi pedagógiai tevékenységét reggel nyolc órától ebédidőig. Az óvodai élet ezért értelemszerűen csak a délelőtti időtartamra zsugorodik, nem tartalmazva sem az ebéd-, sem az alvásidőt.⁴ Az óvodák ugyanúgy tanterv alapján végzik pedagógiai munkájukat, mint az iskolák, természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő cél- és tevékenységrendszert hozzárendelve. Persze a mindennapi élet a romániai óvodákban is tartalmazza a szabadjátékot⁵, azonban a kötelező foglalkozások hangsúlya ugyanolyan erős manapság is, mint azt a hazai óvodai felfogásban az 1990-es évek előtt tapasztalhattuk. Vagyis egyszerűen fogalmazva: hallgatóinknak egy sajátos helyzettel kellett megküzdeniük hadadnásdi munkájuk során, melynek jellemzői (vö. Bernáth, 2008; Hidasi, 2004; Kozmáné Kovásznai & Sallai, 2008; Klein, 2013; Torgyik & Karlovitz, 2006):

³ 2012. november 26. és december 2. között

⁴ Ez a típusú óvodai működés a napirendet tekintve általánosnak mondható az általunk látogatott romániai intézményekben.

⁵ Bár hozzá kell tenni, hogy ez nem feleltethető meg a magyar gyakorlatnak.

- Eltérő szakmai háttér (alapprogram és helyi program helyett központi óvodai tanterv),
- Eltérő szokások, hagyományok az óvodai nevelésben,
- Magyar, mint anyanyelv,
- Eltérő társadalmi közeg (szegényesebb falusi milió),
- S egy nem várt eltérés: a roma/cigány gyerekek nyelvi inkompetenciája voltak.

Az általunk megismert hadadnásdi óvodai gyakorlat két olyan elemmel bővítette a vizsgált problémát, ami a hazai cigány-magyar együttélési gyakorlatban nem figyelhető meg:

- A roma közösség elzártsága nem csak földrajzilag, társadalmi szempontból, hanem nyelviileg is elszigetelődést teremt. Ez a szegregáció azt jelenti, hogy a felnövekvő generáció tagjai az intézményes nevelésbe kerülésig (óvodai beiratkozás 3-5 éves korban) gyakorlatilag csak a saját cigány nyelvet (romani) beszélő közösség tagjaival érintkeznek, tehát a többség nyelvet (jelen esetben elsődlegesen nem a román, hanem a magyar nyelvet) majd csak az óvodai nevelés éveiben sajátíthatják el.
- A romániai óvodai nevelési gyakorlatban nem tekintik megoldandó problémának az egy nyelvű cigány gyermekek nyelvi beillesztését, a kommunikációs gondok tudatos kezelését, egyszerűen a nyelvi inkompetencia oldását. E helyett a „természetes” folyamatokra hagyatkoznak. Az óvodapedagógusok tájékozottsága is minimálisnak tekinthető a cigány kisebbség életével, körülményeivel kapcsolatban, így arra a kérdésre sem tudtak válaszolni, hogy milyen cigány (romani) dialektust beszélnek a hadadnásdi cigányok. Viszont azt megfigyelhettük, hogy a roma gyerekek nevei többnyire magyar eredetűek, azaz névadási gyakorlatukban elsősorban a helyi többségi társadalom szokásrendszerét, illetve a faluban erőteljesen jelen lévő baptista egyház által inspirált ószövetségi neveket preferálják.

Összesítve, a következő szocializációs helyzetek képezték a megfigyelésünk alapját:

- Az óvodapedagógus által indukált kommunikáció,
- Óvodapedagógus hallgatóink foglalkozásai,
- Játéktevékenység során megfigyelt helyzetek.

A roma gyerekek életkora döntő jelentőségű a nyelvi felzárkózás szempontjából. A nagycsoportos cigány gyerekek iskolába kerülésükre már gyakorlatilag teljes mértékben elsajátítják a magyar nyelvet. A folyamat két-három évig tart, s a megfigyeléseink alapján a következő módon, utakon zajlik.

a. Az óvodapedagógus problémakezelési stratégiája:

- Amennyire képes rá, s a helyzet megengedi egy gyermeket sem hagy ki a tevékenységekből. A nyelvet nem értő cigány gyerekeket is „megszólítja”, odavezeti, nonverbális instrukciókkal látja el. Az intonációval, gesztusokkal kísért magyarázataival próbálja folyamatosan bevonni őket a foglalkozásokba.
- Olyan „tolmácsokat” használ, akik fordítanak magyarról cigányra és vissza is. Ezek a tolmácsok olyan már általában nagycsoportos roma gyerekek, akik a 2-3 óvodai év alatt elsajátították a többségi magyar nyelvet, s valamilyen közeli kapcsolatban állnak a magyart nem értő kicsikkel (testvér, unokatestvér, távolabbi családtag, az utcában lakó...). Ezek a tolmácsok megfigyeléseink szerint általában két esetben aktivizálják magukat:

- Ha az óvodapedagógus megkéri őket erre, mert ő maga már egyedül nem boldogul a kommunikációs helyzetben.
 - A magyart nem beszélő kicsi kerül olyan helyzetbe, mikor a nagyobb gyermek nyelvileg kisegíti.
- Az óvónő a magyar nyelv használatát „szorgalmazza”. Ez lényegében azt jelenti, hogy a cigány gyerekek egymást közti anyanyelvű magánbeszélgetéseit igyekeznek megakadályozni, hiszen egyrészt ezekben a szituációkban nem érti a kommunikáció tartalmát, ami zavarja, másrészt pedig azt gondolja, hogy ezek a cigány nyelvű beszélgetések hátráltatják a magyar nyelvi kompetencia megszerzését. Mindebből következően rendszeresen rá is szól a cigány nyelvet „kontrollálatlanul” használókra.
- b. A gyermek problémakezelési stratégiái:
- Bekerülése után egyre tudatosabban használja a tolmácsokat. Az otthoni környezetből ismerős gyerekekre való támaszkodás az első napoktól kezdve jellemző, viszont a nyelvi kommunikáció segítségével betöltött funkciójuk fokozatosan válik elengedhetetlenné, s majd az évek alatt fokozatosan elhagyhatóvá.
- Folyamatosan figyel mindent és mindenkit, hiszen jellemző módon csak az események, tevékenységek szoros követéséből tud következtetni arra, hogy mi is történik az óvodai csoportban. Ezt jól megfigyelhettük a magyar nyelvű mesemondás során is, ahol a roma kiscsoportos kisgyerekek felváltva figyeltek az óvónő intonációra, gesztusaira és egyéb nonverbális kommunikációs jeleire, illetve óvodástársaik reakcióra. Mindeközben a mesehallgatást egyetlen alkalommal sem zavarták meg, ami igaz volt egyéb tevékenységekre is.
- Igyekeznek a nem verbális alapú vagy irányítású tevékenységekben minél intenzívebben részt venni. Itt elsősorban az asztalnál végzett manuális tevékenységekről van szó. Hiszen itt közvetlenül tudja a mintát követni, amit társai mozdulataiból les el.
- Ehhez a sajátos kommunikációs gyakorlathoz két feltétel teremti meg az alapot:
- *A cigány gyermek (és szülők) erős biztonságérzete az óvodai közegben.* Megfigyelhető volt, hogy nemcsak a nagyobb (tehát már 1-2 éve az óvodai közegbe, s ezzel a többségi magyar társadalomba szocializálódott), hanem a nem sokkal korábban bekerült, a magyart nem beszélő kisebbek is teljes mértékben biztonságban érezték magukat az óvodában, és saját csoportjukban.
 - *Az óvodapedagógus elfogadó attitűdje.* Mindkét általunk megismert óvodapedagógusra jellemző volt munkájuk során a maximális elfogadás a roma gyerekeket tekintve. Ez az attitűd tette elsősorban lehetővé azt a sajátos szocializációs gyakorlatot, mely a nyelvi inkompetencia alapállásából három év alatt eljuttatja a cigány óvodás gyermeket az iskolaérettség küszöbéig.

Tasnád

A tasnádi pályázati tevékenységünket is több helyszínen szerveztük. Lehetőségünk nyílt arra, hogy nemcsak a szokásos terepeken (óvoda, cigánytelep), hanem az iskolában is végezzünk gyakorlati és kutatómunkát.⁶ Amint fentebb már említettük, a román közoktatási rendszer új elemeként került bevezetésre az előkészítő osztályok kategóriája. Jómagam 4 hallgató segítségével ebben a rendszerben dolgozó 2 előkészítő osztályban végeztem megfigyeléseket.

Arra voltam kíváncsi, hogy ebben a sajátos (óvodai jellemzőkkel rendelkező iskolai milió) közegben hogyan működnek az interetnikus, interkulturális kapcsolatok. Mindkét osztály viszonylag kis létszámú: 18 illetve 22 fős. Ez alapvetően kedvez a tradicionálistól eltérő munkaformák és módszerek alkalmazásának, illetve a differenciálásnak.

A két osztályban tapasztalt közös jellemzők az alábbiakban összegezhetőek:

- A roma tanulók egyértelmű elkülönülése, elkülönítése. Az egyik osztályban egy külön roma asztal (tanulókör) jelenlétét figyelhettük meg, némileg periférikus helyzetben a többi csoporttól. A másik osztályban megmaradt a frontális munkaforma: az első sor kilenc diákja a többségi magyarsághoz, míg a hátsó sor a cigánysághoz tartozott.
- A roma tanulók jelenlétét egyfajta elkerülhetetlen, de nem megváltoztathatatlan rosszként fogják fel a pedagógusok, s maga az iskola⁷ is. Ezért a roma gyerekek helyzetének (szociális, szocializációs, kulturális, higiénés...) pozitív irányú megváltozásában nem igazán érznek személyes felelősséget.
- A pedagógusok némileg áldozatnak érzik magukat, amiért ezekben az osztályokban kell tanítaniuk, folyamatosan közvetítve a külvilág felé tehetetlenségüket, ugyanakkor megmutatva szorgalmas mindennapjaikat.

A különbségek:

- A két pedagógus életkora két generációt is jelöl: a fiatalabb még húszas évei közepén jár, míg az idősebb kolléganő néhány évvel van a nyugdíj előtt. Az elsőként említett osztályban a csoportmunka formális kereteinek⁸ kialakításával nem járt együtt a tényleges közös tevékenység. Azonban a másik osztályteremben egy megbonthatatlan tünő 2 soros térrendezés adta szerkezetet, amiben a hátsó sor egyben a hátrányos sor is maradt.
- A fiatalabb kollegina a cigány gyerekek deficitét, hiányosságait többféleképpen igyekezett kompenzálni: a hiányzó tankönyvek problémáját a kevesebb könyv közös használatával, fénymásolatokkal orvosolta. A különálló asztal tevékenységére fokozottabb figyelmet fordított, bár azt nem ismerte fel, hogy a lemaradás egyik oka éppen a különállás. A másik osztály pedagógusa viszont több esetben lényegében kivonta a normál üzemmenetből a roma gyerekekből álló hátsó sort. Ezt azzal indokolta, miszerint ők amúgy sem képesek a többiekkel párhuzamos haladásra, de hát muszáj velük is foglalkozni. Azt is megtapasztaltam, hogy időnként a cigány gyerekek által megfogalmazott helyes választ sem vette

⁶ Egy 25 hallgatóból álló magyar-román csapattal érkeztünk: a résztvevők a DEGYFK, illetve a Babeş-Bolyai Egyetem Szatmárnémeti Tanítóképző Karának hallgatói voltak.

⁷ Sőt: óvatos véleményem szerint nincs tisztában teljes mértékben az erdélyi magyarság sem azzal a helyzettel, miszerint a magyar nyelvű oktatás fenntartásának lehetősége jelentős részben a magyar anyanyelvű és identitású cigányságon múlik.

⁸ Ugyanis a keretet nem sikerült tartalommal megtöltenie, lényegében megmaradt a frontális munkaforma, csupán még nehezebbé vált – minden jó szándék ellenére – a tanulás folyamata, hiszen a pedagógus nem változtatta meg pozícióját, így a gyerekek egy része gyakorlatilag háttal ülve próbált figyelni. A közös feladatmegoldás pedig fel sem merült lehetőségként.

figyelembe. A roma kisiskolások hiányzó felszerelését a szülők szegénységével és gondatlanságával magyarázta, de egyáltalán nem próbált a helyzeten javítani. Viszont a hét vége felé megfigyelhettük azt is, hogy sorozatos kérdéseink, s talán még inkább hallgatónk hangsúlyosan „nem kirekesztő” hozzáállása hatására némileg pozitív irányban változott véleménye a kérdést tekintve.

Konklúzió helyett

„A cigány gyermekek többsége nagycsaládban él, ezért nyitott a közösségi kapcsolatokra. Szociálisan fejlettek, ennek ellenére – valószínűleg a társadalmi kirekesztés régi „hagyományai” miatt – tartanak az idegenektől, de tapasztalatok szerint akár egyetlen cigány gyermektárs jelenléte is elég ahhoz, hogy bátorságukat, barátkozó hajlamukat visszanyerjék. Leginkább testvéreik, családjuk, rokonságuk körében érzik magukat biztonságban, s megtapasztalták, hogy a családi összejövetelek alkalmával, mint kisgyermekek ők állnak a figyelem középpontjában. Ezért a cigány gyermekek óvodai beilleszkedését a testvérek, az idősebb gyerekek, a családtagok, a távolabbi rokonok jelentősen segíthetik.” (Kovács, 2012:113). Kutatásaink a fenti megállapítást egyértelműen igazolni tudjuk. A hadadnásdi óvodai nevelési szintér annak ellenére hatékonyabban képes a roma gyerekek beillesztésére a gyermekközösségbe, hogy a többségi nyelvet nem beszélőként kerülnek az intézménybe. Míg a tasnádi iskola magyar anyanyelvű cigány tanulói a megfigyelt előkészítő osztályokban kvázi idegenként élik mindennapjaikat, rendkívül kevés sikerélménnyel, vagy érzelmileg pozitív töltéssel rendelkező történéssel gazdagodva. Ehhez természetesen az iskola követelmény-centrikus jellege, illetve hangsúlyosan az ott dolgozó pedagógusok eltérő attitűdjei is hozzájárulnak. Az iskola felülről lefelé sugárzó megfelelési kényszert közvetítő szellemisége – úgy – vélem meglehetősen nehézkessé teszi a rugalmasabb szemlélet kialakulását, illetve a valódi integratív törekvések beágyazódását.

Irodalomjegyzék

- BERNÁTH Gábor (szerk.) (2008). *Esélyegyenlőség – deszegráció – integráló pedagógia*. Budapest: Educatio Kht.
- HIDASÍ Judit (2004). *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Sclar.
- KOZMÁNÉ KOVÁSZNAI Mária, & SALLAI Éva (szerk.) (2008). *Kapcsolaterősítő élmények az iskolában*. Budapest: Educatio Kht.
- KLEIN Ágnes (2013). *Utak a kétnyelvűséghez*. Budapest: Tinta.
- KOVÁCS László (2009). Cigány gyerekek, óvoda, család. In Kállai Ernő, & Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- TORGYIK Judit, & KARLOVITZ János Tibor (2006). *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.